

思考としての自己内対話の内容分析的研究

－児童の自己内対話力育成における評価規準の開発－

永里智広〔鹿児島大学大学院教育学研究科〕・假屋園昭彦〔鹿児島大学教育学部（教育心理学）〕

Research on content analysis of the voices of the mind.

－Development of an evaluation scale of the voices of the mind for children－

NAGASATO Tomohiro・KARIYAZONO Akihiko

キーワード：対話活動、自己内対話力、評価規準尺度、対話の5つの特性

問題と目的

1. 対話活動

教育現場において、対話活動を通じた学習モデルが重視され数多くの実践例が挙げられている。ここでの対話活動とは、話し合い活動の形態、つまり単なる学習形態を指すのではなく、個人の中で展開される精神的活動としての自己内対話と、他者との間で価値観の相互作用を目的とした他者間対話を総称した対話活動である。対話活動が重視される背景には、大きく二つの理由が考えられる。一つ目は、知の生成に対する社会的構成主義の考え方によって学習観の転換がなされたことである。この考え方は、伝統的な認知心理学やピアジェの認知発達論の基底にある構成主義的考え方に依拠しながらも、知識構成の契機や活動を個人の中に閉じ込めるのではなく状況（様々な他者）に開かれた系の中に求める。新たな認識は、自己と他者との相互作用の中から生まれてくるものであるという認識論的立場のもとに、人間の知的営みを関係論的視点から捉える。すなわち、学習とは、周囲の状況、物や人との相互関係の中で営まれる実践であり、人と人との間に成立する協同的な営みであるという学習観に立った実践が求められているという点である（假屋園, 1999）。二つ目は、対話活動そのものに「思考活動」という精神的営みの性格を見出していることである。対話は、矛盾・対立をより高いレベルで統合する思考方法である弁証法と構造的に変わらない（中

埜, 1973）。弁証法の本質である発展的かつ運動的な思考の営みは、言うまでもなく学習における思考活動そのものであり、自他の価値観のやり取りのなかから本質的なものを見出したり、またはそれにせまる見方や考え方ができる力量を培ったりするための手段となり得る。また、「真理は、個々人の頭の中にうまれてくるのではなく、対話的交流の中で共同して真理を求めている人々の中に生まれる。」と言ったバフチン（1963）の言葉を借りるならば、対話自体が真理を追求する営みであり、そのプロセスそのものが「思考」なのである。しかも、思考する力を個の構成能力の一つとして単独に捉えるのではなく、関係論的に捉えようとする。つまり、ここでの「思考」とは、児童をとりまく様々な対象（他者）がもつ世界と自己の世界とを関係付け、関係をつくっていく活動そのものを意味し、そのプロセスで営まれる精神的活動を通じて思考する力が獲得されていくという立場をとる。

以上、対話活動実践の背景を、社会的構成主義を基底においた協同学びの学習観による視点と、関係論的意味での思考活動の視点から述べた。本研究では、協同学びの学習観にたった学びの実際における児童個人内の思考活動に焦点を充てる。児童個々が他者と相互作用する中で自らの考えや知識を新たに構成していくプロセスを浮き彫りにしていく手段として対話活動のあり方を追究していきたいと考える。

本研究は科学研究費補助金（平成21年度～平成23年度 基盤研究（C）課題番号21530693 対話型授業における児童の学習形態と教師の指導方法に関する学習環境の開発的研究 研究代表者 假屋園昭彦）にもとづく研究の一環として行われた。

なお、上述したことは、「考える力」や「判断する力」が低下し学習指導の改善が求められている現代において、「確かな学力」の育成ということからも大きな意味を持つものであり、学習指導要領（平成20年3月告示）の中で「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力の能力をばぐくむ」、「児童の言語活動を充実する」という点が強調された点からも伺うことができる。よって教育現場における対話活動重視の傾向はますます高まっていくことが予想される。

2. 自己内対話

対話活動の場面は、命題について相互に意見を出し合いながら、よりよい知見や発想を生み出していく協同による創造的な問題解決場面である。そしてその過程は、自己と他者との間で行き来を繰り返す。そのやりとりは、新たな知見にさらに新たな視点での検討が加えられ、再び吟味・検討を加えるというサイクルが繰り返されるジグザグ運動的な循環過程である（丸野、加藤；1996）。実際の対話過程は、自分の絶対的な視点での価値観（見方や考え方等）で思考が進められるものの、他者（相手）の価値観の介入によって新たな視点が生まれるたびに、自分の考えを相対的に問い直す思考が加わっていく。絶対的な視点での思考とは、これまで自己の中に蓄積された知見の世界に身をおき、その世界の中で新しい知見や発想を創出する営みであり、自己の世界観の中で様々な事象の関係性を模索した状態である。そのような状態の中に、他者の知見や発想が介入され、自他の世界観を照合しながら自己の世界観を問い直す営みが相対的な視点での思考である。両者とも、自己を問い直す点は同じであり、絶対的視点と相対的視点を循環運動している状態が自己内対話なのである。ここで、他者を媒介として絶対的な視点での思考から相対的な視点の思考へと移行していく視点移動があることに注目したい。他者の介入は絶対から相対への視点の移行を進め、思考を深める要因となる。自己内対話を充実させることを目的とする際に、他者の価値観の介入（他者間対話）が必要不可欠な手段となるのである。このような意味において、現場の授業では、対話

を通した学習モデルとして、他者間対話をとおした自己内対話の充実というプロセスが想定されている。

しかし、ここで問題となるのは、これらの学習プロセスでは、児童は、自己内対話ができることが前提とされている点である。教育現場では、対話場面の設定や、対話スキルの指導、及び対話活動に対する姿勢・態度面の指導において、様々な実践例が示されている。しかし、それは、児童個々の自己内対話がなされていることを前提とし、自己内対話を活性化するために施された工夫実践である。筆者が知る限り、対話活動が児童相互の単なる意見交換で終始してしまったり、特定の児童の一方的な発言で対話が収束してしまったりするケースが少なくなく、思考を深める対話に至っていないという現状がある。もちろん、対話場面において、児童は必然的に自己を問いかけるであろう。しかし、どのように問いかけるのかが曖昧であり、そのために問いかけが不十分なのである。児童の側から言えば、自己を問いかける場が設定されているにもかかわらず、いざ問いかけようとしても十分にできない状況なのである。つまり、児童個々に、自己内対話の力そのものが十分育っているとは言い難い。

こうした現状を踏まえ、本研究では自己内対話力の育成をねらいとした学習モデルの開発を目標とする。そのための最初の段階として、児童の自己内対話力を評価するための指標づくりが必要であると考え、子ども自身の中に培いたい自己内対話力の具体項目群を確定し、評価規準を作成することを目的とした。

3. 仮説

自己内対話は、個人が思考を深める営みであると同時に、自己内対話の様相そのものが思考の中身である。自己内対話力を鍛えることは高次の思考の実現につながる。そこで、対話活動を重視する学びにおいて、児童に培いたい自己内対話力についての具体的な力を、仮説として以下に示す。そしてこれらの力を、自己内対話力の育成をねらいとした学習モデルにおいて目指すべき学習目標とする。

仮説の検討に当たっては、道徳の時間の学習における対話学習の実際を取り上げ、自己内対話が充実している状態はどのようなものなのかを想定して検討した。道徳の時間の展開は、道徳的価値（抽象命題）を内面的に自覚させるプロセスをたどり、必然的に自己内対話が展開される学習スタイルであるため、仮説の検討に適していると判断した。道徳の特性から、詳細は以下の理由に因る。

第一に、道徳は絶対的なものではなく、相対的な性格を備えている点である。それゆえ、道徳的価値という抽象命題を考える際に、考える主体（児童）の絶対性に何らかの異議や矛盾が発生し、相対的に問い直さなければならぬ状態が生まれることになる。人は、最善でもない最悪でもない、次善の策というものをとる。そして、その次善の策は一つではなく、多様な次善の策の中で生きている（假屋園・小柳、2005）。次善の策は相対的な思考によって生み出されるものであり、絶対的な思考と相まって運動的・発展的な思考の展開を期待できる。

第二に、道徳は価値観の多様性を追究するという点である。哲学者、ハンナ・アレントは、人間の本性を多元性に求めた。それは、人それぞれが異なる価値観を持っているということだけではなく、一人の人間もまた多様な価値観を備えているということである。道徳学習において、価値観の多様性は尊重されるべきものであり、自己と他者、及び自己と自己の異なる価値観の間で相互批判が繰り返され、自発的に正しい価値観を見出していく思考過程が求められている（中村、2005）。価値観の多様性を追究した対話活動において、自己内対話が発展的に展開していく可能性が大きい。

(1) 問題の事実を受け止める力

問題を解決していくためには、まず、事実を正確に認識することが必要となる。認識とは、「何が問題か」、「その問題の背景にあるものは何か」というような問題の根拠を意味する。事実について考察を広げ、問題となる根拠を浮き彫りにしていくことが、問題を問題として捉える最初の自己

内対話となる。しかし、その認識は、皆一様に同じわけではなく、個人の受け止め方によって異なる。おおよそ事実認識の差異は、個々の受け止め方の仕方の違いに因るものと考えられる。各人の過去の経験が状況の見方を規定し、未来の見通しを規定する。逆に、未来への期待が状況の見方を規定し、過去の経験を再び解釈させる。いわば、受け止め手側の主観によって立ち表れた事実の全体像が姿を表すと言っていい。ここで重要なのは、問題の本質を見落とさずにいかに受け止めていくのかということになる。受け止め手の主観的見方や判断に委ねざるを得ないが、その見方や判断が一面的であると本質を見逃してしまうことになる。一面的ではなく、事実に対して多くの角度から光を当て、立体的に見ながら事の本質を検討する必要がある。場合によっては、自分の考えを一時保留して他者の立場で考えなければならない事態も出てくるのである。事実を受け止める力とは、問題やその背景を多面的に解釈し、その根拠を検討できる力であり、自己内対話を進めていく上で必要な力である。また、このような認識を深めていく力を育てることは、問題から目を背けず問題を抱え込む人間的な成長を期待できるものと考ええる。

(2) 自己を真摯に問いかける力

自分なりに認識した問題場面の事実をもとに、何が問題でどのように解決すればよいのかを考える際に、自分の考えは必ずしも正しいものではないという認識に立って、他者の声を受け入れながら、真摯に考える姿勢が必要不可欠である。自分の考えはある程度正しいと自信を持つことは、対話活動を進める原動力になるが、強すぎると他者の考えを排除してしまう事態も生じる。ある程度の自信は持ちつつも、足りない部分があるのではないかと意識し、謙虚に自己を問いかけなければ対話活動は進展しない。

このような真摯な姿勢を前提として対話を進めながら、二つの視点で自己内対話を考えてみたい。一つ目は、問題場面の事実に対して、どのような見方や考え方や感じ方が自分の中に生じるのかという問いかけである。問題の状況に身を置

き、その際に生じる心の有り様を考えなければ主体的な判断はできない。ここで重要なのは、問いかける際に、一方向のみではなく他方向からも考えなければならない点である。例えば、価値ある実践とそれを阻害する要因という、方向が異なる二者による葛藤場面を授業で扱うとする。そうしたときに、どちらか一方を支持するというような二項対立的な考え方は一方的である。二者は相容れない関係ではあるが、互いに共存している。方向が異なる二者を同時に引き受けて、互いの共存関係を具体的に掘り下げて考えていかなければならない。つまり、矛盾する二者を同時に視野に入れて複数の考えやケースを挙げ、それを丸ごと自己の心の有り様であると自覚した上で判断することが必要なのである。

二つ目は、考えの一つ一つが、自己や他者(相手, 社会, 自然)にどのような影響を及ぼすのかという問いかけである。自分の考えを相対化していくためには、自分の成功経験や失敗経験、およびこれまでの学びで得た知識を駆使して、自己や他者(相手, 社会, 自然)に与える影響を考える。そうすることで、一つ一つの考えの根拠がより明確になっていくと考えられる。

(3) 解決に向けて判断する力

問題場面を解決に導くためには、多面的な考えをもとに、「どのように考えて、どのように解決していくのか」を、自己の責任において判断しなければならない。この「自己の責任において」という点が重要である。実際の問題の解決には、自発的な判断による行為実践がなされなければならない。この判断は、全ての人のもつ自由の権利であり、尊重すべきものである。その当事者自身に結果が委ねられるのである。それだけに、当事者自身の責任は大きいと言える。判断する者は常に自分の判断が正しいものになるように努める必要がある。そのため、例えば自分の考えが批判される事態が生じて、それを引き受ける覚悟を持たなければならない。そして、場合によっては訂正していく素直さも必要となる。他者の考えを尊重しつつ、自己と他者(相手, 社会, 自然)に及ぼす影響を総合的に解釈し、自己の状況へのこ

だわりを加味して、行為の選択とその根拠となる考えの選択を主体的に判断していかなければならない。

さらに、人間が日常的に経験する世界は、ごく狭く限定されているという立場を忘れてはならない(子どもの世界はさらに限定されている)。そのような限定された中で、直接経験に頼る限り判断は歪められる。事態を正しく判断するためには、他者の考えを取り入れながら、自己の経験の意味を再度理解する手順を踏まなければならない。つまり、他者の視点で考えてみることも必要と言える。そこには、相対的な視点での判断が必要であり、絶対的視点との折り合い(調整)を付けていかなければならないと考える。

(4) 解決に向かう力

充実した自己内対話になるためには、対話主体である個人が「何とかしたい」、「何とかしなければならない」という意志を持ち続ける必要がある。そこには、自己の内に向けられるものと、外に向けられるものと考えなければならない。前者は、「これまでの自己」の生き方を凝視し、過去の生き方に照らして解決の糸口を探そうとするものであり、後者は、「これからの自己」の生き方を創造し、未来の価値ある生き方に照らして解決を見出そうとするものである。個々が、両者を自覚し両者の間を行き来しながら解決を目指す意志力は、自己内対話を進める際に動因として働くものである。

(5) 対話を遂行する力

対話を遂行していくためには、まず、自分の考えをはっきり持つことである。その上で他者の考えを聞いて理解する。自分の考えと他者の考えを同時に扱いながら、考えの相違点や類似点を明らかにし相互に追究していく営みを展開する必要がある。また、他者からの問いに応答するだけでなく、それに並行して他者からの問いを自分自身への問いとして問い直し、考えの適切さを検討する必要もある。また、対話が連続し発展していくために、問題の解決という目的に向かって対話が進んでいるのかという視点で自分の考えを振り返っ

たり、対話の軌道を修正したりする力も不可欠である。このように、自他の考えの相違点や類似点を相互に追究していく展開と、対話が目的的に進行していく展開において必要な力を遂行する力と捉えた。

上述した5つの力について、その関係をまとめると次のようになる。

「(1) 問題の事実を受け止める力」、「(2) 自己を真摯に問いかける力」、「(3) 解決に向けて判断する力」の3つの力については、問題場面において問題を解決していく道筋を時系列に想定したものである。実際に問題を解決していく際に、実質的な力であり、思考し、判断していく部分にあたる。3つの力が発揮されると自己内対話は充実したものになり、思考が深まっていく。一方で、実質的ではないが、3つの力を発揮させ、なおかつ対話を継続し発展させていくために必要不可欠な力が「(4) 解決に向かう力」と「(5) 対話を遂行する力」である。「(4) 解決に向かう力」は先の3つの力を発揮した自己内対話を進める際の対話者自身の意志や姿勢を示すものであり、動因として働く力である。また、「(5) 対話を遂行する力」は、対話活動を進展させていくための前提条件となる方途、あるいはスキルのな力を意味する。

本研究では、以上の5つの項目を、児童の中に培われると想定される力として取り上げ、自己内対話を重視した学習において目指すべき目標とした。

4. 研究の展開

以上のような背景にもとづき、上述の学習目標を仮説として設けた上で、その到達状況を評価するための評価規準づくりを行う。具体的には、学習目標の内容を具体項目として記述し、児童が回答できるかたちにした項目を作成する。これを、評価規準作成のための調査用の質問項目として、現場の小学校教諭に実施する。この調査データに対し、多変量解析のひとつである因子分析を実施し、児童の自己内対話力に関する教師側の意識内容を分類・整理する。

この上で、因子分析で得られた結果と学習目標

とを照合し、その妥当性を確認する。同時に、因子分析で得られた質問項目を評価規準として採用し、今後児童に実施できるような質問紙尺度というかたちにする。具体的な内容は以下の方法において示す。

方 法

1. 学習目標と調査用質問項目の作成

充実した自己内対話とはどのような様相であるのかを明らかにし、仮説として子ども自身の中に培いたい力、すなわち自己内対話力を構成する具体的な力を検討し、5つの学習目標を作成した。次に、この具体的な力を子どもの実際の対話活動における意識や姿で表し、複数の具体項目を作成した。この項目群は合計81項目であった。この81個の具体項目群を質問紙のかたちにまとめ、尺度作成調査用項目とした (Table1)。

2. 評価規準作成のための調査実施

現場の小学校教諭を対象として、81個の質問項目について、「自己内対話が充実している子どもを想起し、81の項目それぞれにおいて、どれだけ当てはまるか」の程度を5件法で回答してもらおうという調査を実施した。分析結果を仮説と照合して、自己内対話力を育てるための目標標準拠となる尺度の妥当性を確認した。

調査対象：鹿児島県内の公立小学校教諭214名

調査時期：2008年1月中旬

結 果

1. 「評価規準尺度」項目の確定

因子分析 (最尤法・Promax回転) により実施した結果、1つの因子について因子負荷が0.4以上で、かつ複数の因子にまたがって0.4以上の負荷を示さない5因子44項目を抽出した。抽出された5つの因子の累積寄与率は47.954%であった。また、Cronbachの信頼係数 α は、第1因子 ($\alpha = 0.92$)、第2因子 ($\alpha = 0.90$)、第3因子 ($\alpha = 0.86$)、第4因子 ($\alpha = 0.86$)、第5因子 ($\alpha = 0.87$) であった (Table2)。

Table1 尺度作成調査項目

<p>(1) <u>問題の事実を受け止める力</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 問題を自分の経験に照らして考える 2 場面の状況を詳しく想像して考える 3 何が問題なのかを明らかにして考える 4 どうしてそのような問題が起きたのかを文脈から考える 5 どうしてそのような問題が起きたのかを自分の経験に照らして考える 6 主人公や登場人物の気持ちになりきる 7 もし自分だったらと状況の中にいる自分を想定して考える 8 主人公や登場人物のとった言動と異なる視点に立つ 9 登場人物のそれぞれの立場を理解する 10 自分の考えを一時保留する 11 自分自身で問いを立てることができる 12 自分の考えを一時保留して、別な人の立場に立つて考える 13 問題を多面的に考える 14 いろいろな角度からとらえた考え方を総括する 	<ol style="list-style-type: none"> 4 2 自分なりの考えを一つにまとめるとき、自分のこれまでの経験をもとに考える 4 3 自分なりの考えを一つにまとめるとき、より正しいものをと考える 4 4 複数の考えのメリットやデメリットを比較して考える 4 5 自分の考えに自分なりの決断を下す 4 6 自分の考えに責任をもつ 4 7 自分のこれまでの考え方に関する"こだわり"を大切にす 4 8 場合によっては自分の考えを一時保留し、他者の考えに従ってみる 4 9 自分が選択する行為の根拠を考える 5 0 自分の考え(判断)と共に、他者の考え(判断)も尊重することができる 5 1 自分の考え(判断)が批判される事態が生じても、それを引き受ける覚悟をもつ 5 2 自分の考え(判断)が他者にも認められる考え(判断)になるように努める 5 3 解決した後の事態を想定する
<p>(2) <u>自己を真摯に問いかける力</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 5 自分の考えはある程度正しいと自信をもつ 1 6 自分の考えは足りないを意識する 1 7 「よい」「悪い」または「する」「しない」などと二者択一的に決めつけることなく、立ち止まって熟考する 1 8 結果が自分に与える影響を考える 1 9 結果が相手に与える影響を考える 2 0 結果が周りの集団に与える影響を考える 2 1 結果が社会に与える影響を考える 2 2 結果が環境に与える影響を考える 2 3 その場面の状況における自分の感情を想像する 2 4 これまでの学習で学んだことを生かして考える 2 5 価値ある実践を支える考え方を複数考える 2 6 価値ある実践を阻害する要因を複数考える 2 7 矛盾する二者を同時に視野に入れて考える(望ましい実践を支える価値観とそれを阻む価値観) 2 8 自分の弱さに目を背けず、自分の事実として認める 2 9 自分のこれまでの経験で、よい結果をもたらした際の考えを振り返る 3 0 自分のこれまでの経験で、悪い結果をもたらした際の考えを振り返る 	<p>(4) <u>解決に向かう力</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5 4 自分の願いを尊重しながら考えることができる 5 5 自分の考えを大事にする事ができる 5 6 他者の考えを大事にすることができる 5 7 他の助けをかりないで自分自身で考える 5 8 自分から進んで他者と考えを交流する 5 9 謙虚な気持ちで他者の考えを取り入れる 6 0 問題について積極的に考える 6 1 問題を自分の生き方の問題として考える 6 2 自分の過去の失敗経験を繰り返さないと思える 6 3 自分の過去の成功経験を生かしていこうとする 6 4 失敗経験や成功経験を同時に考えながら、さらによりよい考えを追求する 6 5 自分をこれまで以上に前進させたいという願いを持つ 6 6 自分を前進させるために、これからの自分のあり方を前向きに追求する 6 7 途中で問題の検討を放棄しない 6 8 解決した後の事態を想定し、見通しをもって考える
<p>(3) <u>解決に向けて判断する力</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 3 1 いくつかの考えの中から一つに絞り込むことができる 3 2 もし〇〇さんだったらと、任意の他者(尊敬する人)になったつもりで考える 3 3 もし〇〇さんだったらと、任意の他者(仲のよい友達)になったつもりで考える 3 4 他者の意見を取り入れることができる 3 5 他者の意見と自分の意見を比較できる 3 6 自分と異なる考えの人の話を素直に聞くことができる 3 7 自分の考えに誤りがあれば、素直に訂正する 3 8 自分の考えやこだわりを大切にすして人の考えを比べる 3 9 他者の考えに左右されない 4 0 積極的に他者の考えを求める 4 1 他者の考えを聞いて自分の考えをさらに問い直すことができる 	<p>(5) <u>対話を遂行する力</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 6 9 自分なりの考えをはっきり持つ 7 0 他者の考えを理解し取り入れる 7 1 自分の考えと他者の考えを同時に扱う 7 2 他者からの問いを、再度自分への問いとして問い直す 7 3 自分と他者の考えの相違点や類似点がかかる 7 4 自分の考えを他者にわかりやすく伝える 7 5 他者の考えを謙虚に聞く 7 6 自分の考えが適切か否かを、過去の経験に照らして検討する 7 7 自分の考えが適切か否かを、自分の願いに照らして検討する 7 8 自分の考えについて、状況によっては修正を加える 7 9 状況によっては、他者の考えにそのまま従う 8 0 自分の考え方が目的(問題の解決)に沿っているかという視点で自分の考えを振り返る 8 1 他者の考え方が目的(問題の解決)に沿ったものであるかという視点で問い直す

2. 因子の命名

各因子に含まれる質問項目群の内容の傾向性から、第1因子は「対話の受容性」、第2因子は、「対話の客観性」、第3因子は「対話の自律性・主体性」、第4因子は「対話の影響性」、第5因子

は「対話の相対性」と命名した。

因子分析の結果、「児童に培いたい力」として、5領域44項目が確定された。評価規準尺度としてこの5領域44項目を用いていく (Table3)。

Table2 自己内対話力育成における評価規準の開発<因子分析結果>

	1	2	3	4	5
第1因子 ($\alpha=0.9181$)					
【対話の受容性】					
59 謙虚な気持ちで他者の考えを取り入れる	0.887	-0.013	-0.042	-0.117	0.065
75 他者の考えを謙虚に聞く	0.849	-0.182	0.040	-0.045	0.045
36 自分と異なる考えの人の話を素直に聞く	0.808	-0.092	-0.027	-0.096	-0.020
37 自分の考えに誤りがあれば、素直に訂正する	0.792	-0.023	-0.007	-0.206	0.094
50 自分の考え(判断)と共に、他者の考え(判断)も尊重する	0.755	0.079	-0.078	-0.024	-0.053
70 他者の考えを理解し取り入れる	0.650	-0.070	0.112	0.077	-0.094
41 他者の考えを聞いて自分の考えをさらに問い直す	0.628	0.241	-0.156	0.059	0.032
58 自分から進んで他者と考えを交流する	0.628	0.001	0.145	0.071	-0.036
34 他者の意見を取り入れる	0.600	-0.079	0.038	0.125	0.060
56 他者の考えを大事にする	0.585	-0.022	0.110	0.073	0.030
35 他者の意見と自分の意見を比較する	0.561	0.050	0.021	0.108	-0.035
28 自分の弱さを自分の事実として認める	0.511	0.270	-0.111	-0.079	-0.010
40 積極的に他者の考えを求める	0.507	0.014	-0.104	-0.022	0.213
51 自分の考え(判断)が批判されても、それを引き受ける	0.501	0.202	-0.058	-0.015	-0.002
第2因子 ($\alpha=0.8954$)					
【対話の客観性】					
27 矛盾する二者を同時に視野に入れて考える	-0.047	0.830	0.074	-0.061	-0.096
26 価値ある実践を阻害する要因を複数考える	-0.045	0.790	0.139	-0.108	-0.029
25 価値ある実践を支える考え方を複数考える	-0.012	0.766	0.176	-0.140	-0.027
14 いろいろな角度からとらえた考え方を総括する	0.036	0.679	-0.122	0.170	0.014
8 主人公のたった一言動と異なる視点に立つ	-0.157	0.647	0.063	-0.067	0.130
13 問題を多面的に考える	0.086	0.623	-0.089	0.217	-0.061
10 自分の考えを一時保留する	-0.086	0.601	-0.098	-0.027	0.145
16 自分の考えは足りない意識する	0.053	0.500	-0.109	-0.040	0.126
12 自分の考えを一時保留して、別な人の立場に立つ	0.143	0.499	-0.192	0.208	0.069
11 自分自身で問いを立てる	0.197	0.456	0.040	-0.059	-0.119
81 目的に沿ったものであるかという視点で問い直す	0.011	0.404	0.164	0.144	0.034
49 自分が選択する行為の根拠を考える	0.243	0.403	0.302	-0.169	-0.028
第3因子 ($\alpha=0.8557$)					
【対話の自律性・主体性】					
57 他の助けをかりないで自分自身で考える	0.034	-0.070	0.739	-0.081	0.102
15 自分の考えはある程度正しいと自信をもつ	-0.205	-0.019	0.613	-0.183	0.096
55 自分の考えを大事にする	0.089	-0.040	0.556	0.125	0.031
2 場面の状況を詳しく想像する	-0.033	0.047	0.534	0.067	-0.170
43 考えを一つにまとめるとき、より正しいものをと考える	-0.022	0.205	0.512	0.000	0.109
69 自分なりの考えをはっきり持つ	0.244	0.007	0.510	0.079	-0.135
74 自分の考えを他者にわかりやすく伝える	0.246	-0.069	0.471	0.205	-0.066
4 問題の根拠を文脈から考える	-0.039	-0.102	0.470	0.125	0.191
6 主人公や登場人物の気持ちになりきる	0.070	0.021	0.462	-0.042	0.031
54 自分の願いを尊重しながら考える	0.050	-0.016	0.446	0.219	0.060
67 途中で問題の検討を放棄しない	0.254	0.007	0.423	0.102	-0.103
39 他者の考えに左右されない	-0.018	0.041	0.420	-0.047	0.200
第4因子 ($\alpha=0.8560$)					
【対話の影響性】					
20 結果が周りの集団に与える影響を考える	-0.141	0.082	0.007	0.939	0.025
19 結果が相手に与える影響を考える	0.089	-0.096	-0.079	0.891	0.058
18 結果が自分に与える影響を考える	-0.132	-0.132	0.187	0.673	-0.015
21 結果が社会に与える影響を考える	-0.041	0.346	-0.151	0.636	0.009
第5因子 ($\alpha=0.8704$)					
【対話の他者性】					
33 任意の他者(仲のよい友達)になったつもりで考える	0.044	0.073	0.177	0.012	0.827
32 任意の他者(尊敬する人)になったつもりで考える	0.079	0.124	0.129	0.074	0.758

考 察

1. 仮説と「評価規準尺度」の妥当性

抽出された5因子44項目は、仮説で検討した自己内対話を構成する5つの力をすべて含んだものであった。命名した5因子は、自己内対話力の特

性と考えられる。

まず、本研究が仮説として設定した学習目標と実際の因子分析による結果との照合を行ってみる。

第1の学習目標である「問題の事実を受け止め

Table3 評価規準尺度

※ 十分できたと思う→5, できたと思う→4, まあまあできた→3, あまりできなかった→2, まったくできなかった→1

振り返りの内容	5	4	3	2	1
1 謙虚な気持ちで他者(友達)の考えを取り入れる					
2 他者(友達)の考えを謙虚に聞く					
3 自分と異なる(違う)考えの人の話を素直に聞く					
4 自分の考えに誤りがあれば、素直に訂正する(考え直す)					
5 自分の考え(判断)と共に、他者(友達)の考え(判断)も尊重する					
6 他者(友達)の考えを理解し取り入れる					
7 他者(友達)の考えを聞いて自分の考えをさらに問い直す					
8 自分から進んで他者(友達)と考えを交流(こうかん)する					
9 他者(友達)の意見を取り入れる					
10 他者(友達)の考えを大事にする					
11 他者(友達)の意見と自分の意見を比較する(比べる)					
12 自分の弱さを自分の事実(本当のこと)として認める					
13 積極的に他者(友達)の考えを求める					
14 自分の考え(判断)が批判されても、それを引き受ける(受け入れる)					
15 矛盾する(反対のことがら)二者を同時に視野(自分の頭の中)に入れて考える					
16 価値ある実践(望ましい実践)を阻害する要因(できない心や原因)を複数(たくさん)考える					
17 価値ある実践(望ましい実践)を支える考え方を複数(たくさん)考える					
18 いろいろな角度からとらえた考え方を総括する(まとめる)					
19 主人公のとった言動(言葉や行動)と異なる視点(見方)に立つ					
20 問題を多面的(いろいろな角度から)に考える					
21 自分の考えを一時保留する(別においておく)					
22 自分の考えは足りない意識する					
23 自分の考えを一時保留(別において)して、別な人の立場に立つ					
24 自分自身で問いを立てる(自分に問いかける)					
25 目的に沿ったものであるかという視点(見方)で問い直す					
26 自分が選択する(選んで決めた)行為の根拠(理由)を考える					
27 他(友達や先生)の助けをかりないで自分自身で考える					
28 自分の考えはある程度正しいと自信をもつ					
29 自分の考えを大事にする					
30 場面の状況(どのような場面か)をくわしく想像する					
31 考えを一つにまとめるとき、より正しいものをと考える					
32 自分なりの考えをはっきり持つ					
33 自分の考えを他者(友達や先生)にわかりやすく伝える					
34 問題の根拠(問題になっているのはどんなことか)を文脈(場面や状況)から考える					
35 主人公や登場人物の気持ちにならざる					
36 自分の願いを尊重(一番大事に)しながら考える					
37 途中で問題の検討(問題を考えること)を放棄しない(投げ出さない)					
38 他者(友達)の考えに左右されない					
39 結果が周りの集団に与える影響(与えるよさ)を考える					
40 結果が相手に与える影響(与えるよさ)を考える					
41 結果が自分に与える影響(与えるよさ)を考える					
42 結果が社会に与える影響(与えるよさ)を考える					
43 任意の他者(仲のよい友達)になったつもりで考える					
44 任意の他者(尊敬する人)になったつもりで考える					

る力」で挙げた具体項目は、第2因子の「対話の客観性」に6個、第3因子の「対話の自律性・主体性」に3個含まれた。問題の本質を見落とさずに受け止めるためには、問題の背景を多面的に見て解釈し、問題となる根拠を検討していかなければならない。自分の見方や考え方を一時保留し、他者の視点で問い直したり、自分の受け止め方を冷静に概観しながら状況に沿ったものであるのかをモニターしたりする必要がある。この意味において、「対話の客観性」という特性をふまえた目標であると言える。また、多面的な解釈を客観的視点で行う受けとめ方は、受け止め手である個人の主観に因るものである。自分の考えが本質を見落としていないのかを常に念頭において問い直していく自律的な自己内対話、問題に対して複数の角度から見ていく主体的な自己内対話が、絶対的な主観をより相対化していくことを可能にするものとする。第1の学習目標には、第2及び第3因子の特性が大いに関係していると言える。

第2の学習目標である「自己を真摯に問いかける力」で挙げた具体項目は、第1因子の「対話の受容性」に1個、第2因子の「対話の客観性」に4個、第3因子の「対話の自律性・主体性」に1個、第4因子の「対話の影響性」に4個含まれた。自己内対話を進める際に前提となるのは、自分の考えに対して、ある程度の自信を持ちつつも、自分の足りない部分を謙虚に認める真摯な姿勢である。このような自己内対話の前提となる姿勢に関しては、第3因子に「自分の考えはある程度正しいと自信をもつ」、第1因子に「自分の弱さを自分の事実として認める」と、それぞれ1項目ずつ挙げられた。次に、どのように問いかけるのかという問いかけの中身については、仮説で記述した2つの視点が、第2及び第4因子に含まれる結果となった。一つ目の視点とした「問題の事実に対して、どのような見方や考え方が自分の中に生じるのか」という問いかけに関しては、矛盾する二者を同時に視野に入れて両者の見方や考え方を複数挙げていく内容の項目が第2因子に含まれた。また、二つ目の視点「考えの一つ一つが、自己や他者にどのような影響を及ぼすのか」という問いかけに関しては、結果が与える影響を対象

類別で考えていく内容の項目が第4因子の中に含まれた。第2の学習目標は、第2及び第4因子の特性の中心的な意味をなすと考えられる。

第3の学習目標である「解決に向けて判断する力」で挙げた具体項目は、第1因子の「対話の受容性」に8個、第2因子の「対話の客観性」に1個、第3因子の「対話の自律性・主体性」に2個、第5因子の「対話の他者性」に2個含まれた。解決に向けた判断には、判断する側の自発性と自由性が尊重されると同時に責任が問われる。それゆえに、対話する相手の考えを聞き入れることや、自分の考えに対する他者からの批判を引き受けることを躊躇なく行っていかなければならない。そして、自他の考えを照合しながら、自分の考えを問い直す相対的な判断が求められる。このように、最終的な判断に行き着くまでのプロセスは、他者の考えを受容し自問自答する営みであり、「受容性」は必要不可欠な特性と言える。また一方で、他者の視点で考えることは判断の相対化を進める。例えば、「友達はどんな判断をするのか」、または「自分が尊敬する人であったならばどのような判断をするのか」、という自問自答もまた重要であり、「他者性」という特性も不可欠であると言える。加えて、最終的な判断の根拠を考える「客観性」、及びよりよい判断を求める「主体性」に関する項目も含まれた。

第3の学習目標は、最終判断を決定する営みであるだけに、第1及び第5因子の特性に大きく関与するとともに、第2・第3因子の特性もふまえたものである。

第4の学習目標である「解決に向かう力」で挙げた具体項目は、第1因子の「対話の受容性」に3個、第3因子の「対話の自律性・主体性」に4個含まれた。他者間対話を進める際に、他者に対する「受容性」と自分に対する「自律性・主体性」という一見相反する特性を同時に扱いながら自己内対話を進めなければならない。他者の考えを大事にし、必要に応じて他者の考えを受け入れていこうとする姿勢と、自分の考えを大事にし、自分自身で判断していこうとする姿勢は、自己内対話の展開で終始一貫する姿勢となる。すなわち、「受容性」と「自律性・主体性」の2つの特

性が、自己内対話を進める動因であると言える。第4の目標は、動因として働く2つの特性を明確に示す結果となった。

第5の学習目標である「対話を遂行する力」で挙げた具体項目は、第1因子の「対話の受容性」に2個、第2因子の「対話の客観性」に1個、第3因子の「対話の自律性・主体性」に2個含まれた。仮説で記述したように、対話を遂行していくためには、自他の考えの相違点や類似点を追究していく展開と、目的的に対話が進行していく展開を目指さなければならない。そのためには、まず、自分なりの考えをはっきり持つこと、次に自他の考えを照合しながら最終的な自分の考えを明らかにすること、そして、その考えを他者に分かりやすく伝えることを実践しなければならない。他者に対する「受容性」、及び自分の考えに対する「自律性・主体性」という特性が大いに関係する。加えて、自分の考え方が目的に沿ったものであるかという視点で問い直す「客観性」も意味を持つ。

以上のことから、因子分析の結果として抽出された5つの因子の内容は、本研究で仮説として設定された学習目標の主な内容を包含するものであり、妥当性のある結果と言える。

2. 「評価規準尺度」と授業実践との関連

因子分析の結果として抽出された5つの因子、すなわち、自己内対話力の5つの特性について、授業実践との関わりから考察する。

(1) 「対話の受容性」(第1因子)

自己内対話は、他者とのやりとりの中で問題の本質を見極め判断していく営みである。まず、他者の考えを尊重する姿勢がなければ他者間対話による学習が成立しない。自分の考えに慢心して他者の考えを排除してしまうのでは、自己内対話が全くなされないことになる。また、他者の考えを自分の考えに取り入れる受容的なやりとりがなされなければ、思考の深まりも期待できない。現場において、「友達の考えのいいところ探し」を励行している。もちろん、取り入れることは結構であるが、受容的なやりとりというのは、単に他者の考えの全てを受け入れるということではなく、自

己の考えに対して新たな視点で問い直しを図ることを意味する。他者の考えに耳を傾け、これまでとは異なる別な視点で自己の考えを問い直す展開になると、自己内対話が充実していくと考えられる。

(2) 「対話の客観性」(第2因子)

物事の本質は、一面的な見方では見落としてしまう。本質を見落とさないためには、問題を多面的に考えるために、多様な価値観を自分自身で追い求めていく必要がある。おおよそこの世界は、パラドックスの世界であり、矛盾する二者が同時に存在する。例えば、道徳的な判断を行う際には、それを阻む様々な要因が存在するのである。その二者を同時に視野に入れて自分の考えを様々な角度から検討していくことが本質の見極めには必要なのである。場合によっては、自分の考えを一時保留し、別な人の立場に立って考えたり、目的に沿った考え方に引き戻したりすることもある。客観的な判断と多面的な考え方を調整する力が重要となる。

(3) 「対話の自律性・主体性」(第3因子)

自分の考えを大事にしながら主体的に対話を進める内容がこの因子の特徴である。自分自身で問題を解決していく意志を持ち、よりよい考えを追究して止まない姿勢は、自己内対話の根幹である。また、相手の考えの聞き方や自分の考えの伝え方、及び対話の進め方など、対話を遂行する方途の生かし方についても自律性と主体性が問われることになる。

(4) 「対話の影響性」(第4因子)

自分で考え判断した結果が他者に対してどのような影響を与えるのか想定したり、どのような意義を見出すのかを考えたりしながら、慎重により望ましい判断を検討することは大切である。また、様々な他者を意識し、多様な意義を見出すことで判断の選択肢が増えることにもなり、熟考できる状況が生み出される。

(5) 「対話の他者性」(第5因子)

任意の他者の立場で考えると、これまでとは異なる世界を見出すことが多々ある。親友の立場や尊敬する人の立場で考えた場合に、よりよい価値判断ができるケースも少なくない。つまり、他者の考えの枠組みを考えることで、自分の考えの枠組みを自覚することにつながる。

以上、自己内対話力を培うべく、対話を通じた授業における評価規準の観点として、柱となる5つの特性が明らかになった。今後は、5つの特性を主眼とした授業デザインを検討していくと共に、評価にあたっては、この5つの特性に関する形式的、総括的な評価活動を実施していく。

引用文献

- Bakhtin, M. 1963 ドストエフスキーの詩学
望月哲男（訳） 筑摩書房
- 假屋園昭彦 1999 協同学習 羽生義正編 パス
ペクティブ学習心理学 北大路書房
- 假屋園昭彦・小柳正司 2005 道徳の授業で伝えるべきメッセージとは何か 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 15, 165-175.
- 丸野俊一・加藤和生 1996 議論過程での自己モニタリング訓練による議論スキルの変容, 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）, 41, 113-148.
- 中埜肇 1973 弁証法 自由な思考のために 中公新書
- 中村清 2005 道徳教育論 価値観多様化時代の道徳教育 東洋館出版社